

UNIVERSIDAD CATOLICA SAN PABLO

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICO EMPRESARIALES Y
HUMANAS**

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**“RELACIÓN ENTRE CONTROL INHIBITORIO Y TEORÍA DE LA MENTE EN
NIÑOS DE TERCER Y CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE UN COLEGIO
PRIVADO DE AREQUIPA”**

Tesis presentada por la bachiller:

ANDREA STEFANIA CUENCA PANATO

Para la obtención del título profesional de

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Asesor: Dr. Marcio Soto Añari

AREQUIPA - PERÚ, 2019

**Relación entre control inhibitorio y teoría de la mente en niños de tercer y cuarto grado de
primaria de un colegio privado de Arequipa**

Cuenca Panato, Andrea Stefania

Universidad Católica San Pablo

ÍNDICE

| | Pág. |
|--------------------|-------------|
| RESUMEN..... | 5 |
| ABSTRACT..... | 6 |
| Introducción | 7 |

Capítulo I: Planteamiento del Problema

| | |
|------------------------|----|
| 1. Justificación | 11 |
| 2. Pregunta | 14 |
| 3. Objetivos..... | 15 |
| General..... | 15 |
| Específicos..... | 15 |

Capítulo II: Marco Teórico

| | |
|-----------------------|----|
| 1. Marco Teórico..... | 16 |
| 2. Hipótesis..... | 27 |

Capítulo III: Método

| | |
|---------------------------|----|
| 1. Metodología | 28 |
| 2. Participantes..... | 28 |
| 3. Instrumentos..... | 30 |
| 4. Procedimiento..... | 35 |
| 5. Análisis de Datos..... | 36 |

Capítulo IV: Resultados

| | |
|------------------|----|
| Resultados | 37 |
|------------------|----|

Capítulo V: Discusión

| | |
|--------------------------|----|
| 1. Discusión..... | 48 |
| 2. Limitaciones | 54 |
| 3. Recomendaciones | 54 |
| 4. Conclusiones | 56 |
| REFERENCIAS | 58 |
| ANEXOS | 66 |

Resumen

El Control Inhibitorio es la habilidad de controlar e inhibir de forma adecuada las conductas que se van a emprender, así como pensamientos y respuestas a diferentes estímulos. Esta habilidad también es necesaria para la regulación de la atención de forma voluntaria y consciente. Por otro lado, la teoría de la mente se define como la habilidad que permite analizar, predecir e interpretar los estados mentales de otras personas. Si bien son habilidades potencialmente relacionadas, existen pocos estudios que hacen referencia a la relación que existe entre Control Inhibitorio y la Teoría de la Mente, por lo que esta investigación pretende indagar en esta relación. Para ello, se evaluó con la prueba de Stroop y el test de Faux Pass a 95 niños de entre 8 y 10 años pertenecientes a tercer y cuarto grado de primaria. Se obtuvo como resultado que sí existe una relación entre el Control Inhibitorio y la Teoría de la Mente en esta población, reflejándose en una correlación débil pero significativa en los resultados obtenidos en las pruebas que miden estas habilidades. Se pudo concluir que si existe una relación ente la capacidad de Control Inhiborio y el rendimiento la prueba de ToM.

Palabras Clave: Control inhibitorio. Teoría de la mente. Stroop. Faux Pass.

Abstract

Inhibitory Control is the ability to adequately control and inhibit the behaviors to be undertaken, as well as thoughts and responses to different stimuli. This ability is also necessary for the regulation of attention voluntarily and consciously. On the other hand, the theory of the mind is defined as the ability to analyze, predict and interpret the mental states of other people. Although they are potentially related skills, there are few studies that refer to the relationship between Inhibitory Control and the Theory of Mind, so this research aims to investigate this relationship. To do this, 95 children between 8 and 10 years of age belonging to third and fourth grade of primary school were evaluated with the Stroop test and the Faux Pass test. It was obtained as a result that there is a relationship between the Inhibitory Control and the Theory of the Mind in this population, reflected in a weak but significant correlation in the results obtained in the tests that measure these abilities. It was concluded that there is a relation between the capacity of Inhibitory Control and the performance of the ToM test.

Keywords: Inhibitory control. Theory of mind. Stroop. Faux Pass.

Introducción

Los niños a lo largo de su desarrollo hacen muchos cambios a nivel cognitivo (Orozco-Hormaza, Sánchez-Ríos & Cerchiaro-Ceballos, 2012) y es importante entender estos cambios para saber que el desarrollo que están teniendo es normal. En algunos casos este neurodesarrollo que se da en los niños no se presenta de manera adecuada y se podría deber a diferentes causas como son los problemas o déficit conductuales o socioemocionales (Escrivá, García & Navarro, 2002). Estos problemas o déficit conductuales o socioemocionales se pueden observar en un bajo rendimiento en Teoría de la Mente (Simón, 2010) o control inhibitorio (Maddio & Greco, 2010), hasta en algunos casos en ambos. A veces se produce un déficit en estas capacidades por algún trastorno del neurodesarrollo y si bien, la muestra de alumnos con la que se trabajo es con niños de una población sana, se hablara de estas capacidades viendo también como un déficit de estas puede producir un trastorno.

Como sabemos los seres humanos vivimos haciendo inferencias sobre los estados psicológicos de otros, lo cual nos permite atribuir pensamientos e intenciones a las personas que nos rodean. A esta capacidad se le llama “Teoría de la mente” (Premack & Woodruff, 1978), y es importante para el desarrollo de nuestra vida social (Leslie, Friedman & German, 2004). Las investigaciones de las últimas décadas sugieren que esta habilidad podría ser exclusiva del ser humano, que tendría un desarrollo prolongado, y que sería afectada desproporcionadamente en trastornos

como los del espectro autista y la esquizofrenia (Apperly, Samson & Humphreys, 2005), conduciendo a pronósticos desfavorables.

Resultados de diversas investigaciones sugieren que la Teoría de la Mente (ToM, del inglés *Theory of Mind*) sería el resultado de procesos cognitivos de “dominio general”, en donde estarían implicadas las funciones ejecutivas (Apperly y cols, 2005), las cuales abarcan una variedad de procesos cognitivos entre los que se incluyen capacidades como el razonamiento verbal, resolución de problemas, planeación, secuenciación, atención selectiva, flexibilidad cognitiva, y la habilidad para lidiar con situaciones nuevas, entre otras (Chan, Shum, Touloupoulou & Chen, 2008). Estudios recientes fortalecen la idea de la existencia de relaciones entre la ToM y algunos de estos procesos. (Bourgou, Halayem, Amado, Triki, Bourdel, Franck, & Bouden, 2016; Mary, Slama, Mousty, Massat, Capiiau, Drabs, & Peigneux, 2016; Cantin, Gnaedinger, Gallaway, Hesson-McInnis, & Hund, 2016; Aboulafia-Brakha, Christe, Martory, & Annoni, 2011; Powell & Carey, 2017). Un dato interesante que refuerza esta idea es que las “funciones ejecutivas” se ven afectadas en los trastornos del espectro autista (Craig, Margari, Legrottaglie, Palumbi, Giambattista, & Margari, 2016), esquizofrenia (Orellana, & Slachevsky, 2013), y trastorno de déficit de atención con hiperactividad (Craig y cols, 2016), en los que también se observa déficits en la cognición social (Apperly y cols, 2005; Bora & Pantelis, 2016), que tiene a la teoría de la mente como un pilar fundamental.

Uno de los procesos que destaca entre las funciones ejecutivas es el de control inhibitorio, que se define como el proceso responsable del control consciente y voluntario que permite a las personas inhibir los comportamientos que no son deseados, por lo que está relacionado con la capacidad de autorregulación (Galindo & Varela Cifuentes, 2014). Por esto, el control inhibitorio permite la regulación de las respuestas conductuales (Blair, 2013).

Las personas con pobre control inhibitorio suelen tener problemas al relacionarse con las personas que lo rodean (Alhucema & Rozo, 2013). Se ha podido observar en algunas investigaciones que, uno de los motivos para el fracaso de algunas personas en diferentes tareas es que existe una incapacidad para suprimir la información que es secundaria o irrelevante, la cual resulta por la carencia de un buen control inhibitorio (Sabbagh, 2008). Además, el control inhibitorio es necesario para que se puedan mantener bajo control los comportamientos impulsivos (Hales y Yudofsky, 2000). Por otro lado, un dato interesante es que los estímulos relacionados con la teoría de la mente suponen la integración de redes neurales (Téllez-Vargas, 2006) que son regulados por control inhibitorio.

La teoría de la mente y el control inhibitorio requieren de la maduración de las regiones frontales del cerebro humano. De forma similar, las funciones cognitivas superiores regulan la conducta emocional, cognitiva y social de las personas se dan por la maduración del área frontal de nuestros cerebros (Sastre-Riba, 2006). De esta manera, tanto la ToM como el control inhibitorio

son claves para el desarrollo socialmente aceptado y necesitan de la maduración de la zona frontal de nuestros cerebros.

Por lo expuesto anteriormente, se podría esperar que los niños con un pobre control inhibitorio también tenderían a tener una pobre capacidad de teoría de la mente, lo que evitaría que se puedan relacionar de forma adecuada con sus pares (Ramos-Galarza & Pérez-Salas, 2017). Dado esto, se propone indagar en la relación que existe entre el control inhibitorio y teoría de la mente, lo cual se realizará mediante la evaluación de ambas capacidades a niños de entre 8 a 10 años, correspondientes a tercer y cuarto grado de primaria, de un colegio privado de Arequipa.

Finalmente, como complemento para esta investigación se indagará si es que existe alguna diferencia entre el sexo, la edad y el hecho de tener hermanos, para el aumento o disminución puntuación en las pruebas de estas capacidades, ya que algunos estudios, se puede apreciar que las niñas suelen tener mayores puntajes en ToM de la mente (Mora, González, Villagra, & Trias, 2009). En otros se encontró que los niños son mejores en control inhibitorio en algunas edades su desarrollo (Sabbagh, 2008). Por otro lado, se ha encontrado que tener hermanos podría ayudar a que los niños tengan mejor ToM (Téllez-Vargas, 2006). Y como sabemos tanto la ToM como el control inhibitorio son capacidades que van mejorando a lo largo del desarrollo de manera progresiva.

Capítulo I

Justificación

En el presente año 2019, se estima que en Perú 15,625 personas padecen el Trastorno del Espectro Autista, de las cuales aproximadamente el 90.6% son menores de 11 años de edad (MINSA, 2019). A su vez podemos precisar que 81% de las personas que padecen TEA en Perú son varones (MINSA, 2019). Por otro lado, en un artículo presentado por APDA (Asociación Peruana de Déficit de Atención) en diciembre del 2018, se presenta que aproximadamente del 5% al 10% de los niños padecen de TDAH, y se estima que en adultos el porcentaje es de 3 a 6 (APDA, 2018). Dado el impacto social y económico de estos desórdenes, es urgente profundizar en el conocimiento de las habilidades que constituyen el núcleo de estos trastornos.

Los déficits en la capacidad de Teoría de la Mente (ToM) son una condición debilitante que va en aumento por el incremento de la incidencia de trastornos relacionados a esta capacidad.

Indagar acerca de los procesos cognitivos relacionados a la ToM contribuirá a una comprensión más profunda de su naturaleza, lo que mejorará nuestra comprensión de estas capacidades y permitirá progresar hacia un abordaje terapéutico más eficaz e integral para los trastornos relacionados con un déficit de la ToM.

Usar una medida comportamental clásica de control inhibitorio (El test de Stroop) permitirá ampliar el conocimiento acerca de la evaluación de esta capacidad, a la vez que permitirá investigar la relación que guarda con la ToM. Además, todo esto podría devenir en aplicaciones terapéuticas que hagan uso de enfoques de rehabilitación ya conocidos o herramientas tecnológicas modernas, como por ejemplo el neurofeedback, tanto para personas que padezcan un trastorno mental o neurológico (población clínica), como para aquellos que quieran mejorar sus habilidades de control inhibitorio o de interacción social. De esta forma, terapias orientadas a mejorar el control inhibitorio podrían ser de mucha utilidad para casos de déficits de teoría de la mente y cognición social.

Por otro lado, comprender mejor las habilidades de control inhibitorio y ToM nos ayudará a entender mejor el comportamiento de los niños, y nos brindará mejores estrategias de trabajo psicopedagógico. Esto podría ser útil sobre todo con niños a los que vemos que tienen una dificultad en el control inhibitorio y que esto puede estar afectando la forma en la que se relacione con sus pares y con los adultos.

En esta investigación se evaluó a niños en edades de 8 a 10 años, dado que es una etapa donde existe una gran variabilidad en la ToM y control inhibitorio, lo que permite tener resultados estadísticos concluyentes. Además, muchos profesores de tercer y cuarto grado de primaria del colegio de dónde provino la muestra, manifiestan regularmente que sus alumnos presentan dificultades para atender adecuadamente a clases, como también que muchos de estos niños

tienen problemas de conducta. Por otro lado, suele ser en esta etapa del desarrollo que los profesores creen tener en el aula a muchos niños con Trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), por lo que es una población interesante de estudio.

Esta investigación se llevo a cabo en un colegio privado de la ciudad de Arequipa en Perú, el nivel socioeconómico de las familias de estos niños llega a ser medio típico y algunas familias llegan a ser de un nivel económico alto. Se usó a esta muestra pues el colegio vio problemas entre sus alumnos como son de conducta y socioemocionales. El colegio estuvo interesado en entender porque es que pasaban estos problemas.

Se decide trabajar con niños de educación regular, porque es en ellos donde se puede ver de mejor forma si existe una relación entre las capacidades de teoría de la mente y el control inhibitorio, ya que se estima que ellos deben tener estas capacidades en desarrollo y no deben presentar mayor problema, como en trastornos del neurodesarrollo. La relación que se quiere ver en estas capacidades se puede determinar mejor con población sana, ya que no se verán anormalidades en las que se pueda argumentar que se deba a un trastorno. Además, muy pocos se interesan en hacer esta clase de relación en niños de educación regular, pues no se ve como necesario, sin embargo, es un gran aporte para las personas que trabajan en centros educativos regulares, ya que ayudara a un mejor entendimiento de los niños. Este trabajo es uno de los únicos con ese enfoque, y mas aun con niños de esta edad y nivel socioeconómico.

Adicionalmente, en esta investigación se propuso conocer si existen variables familiares que afecten en el desarrollo de estas capacidades, como si el hecho de tener hermanos mejoraría las capacidades evaluadas, o también el efecto de la edad (grado que cursan) o el sexo en las puntuaciones obtenidas. Estos hallazgos nos permitirán comprender mejor el desarrollo normal de los niños, lo que es importante dado que conllevaría a conocer mejor las habilidades estudiadas y finalmente a brindar mejores recomendaciones para padres, maestros y los mismos alumnos.

Finalmente, conocer el nivel de la ToM y control inhibitorio de los niños puede ayudar a interpretar mejor el comportamiento de los niños con las características de la muestra evaluada. Además, esto favorece a la creación talleres para los niños, ya sean para trabajar en el aula o de forma individualizada, lo cual beneficiaría a los niños mejorando sus habilidades sociales.

Pregunta

¿La capacidad de control inhibitorio se relaciona con el rendimiento en pruebas de Teoría de la Mente en niños de tercer y cuarto año de primaria?

Objetivos

- Objetivo general:
 - Determinar si existe una relación entre las capacidades de control inhibitorio y Teoría de la Mente en niños que cursan el tercer y cuarto año de primaria en un colegio privado de la ciudad de Arequipa.

- Objetivos específicos:
 - Evaluar el nivel de control inhibitorio que tienen los niños de tercer y cuarto grado de primaria.
 - Evaluar la capacidad de teoría de la mente de los niños de tercer y cuarto grado de primaria.
 - Indagar las diferencias que existen entre los niños y las niñas, como también entre los grados, en cuanto las pruebas de ToM y control inhibitorio, así como el efecto que tiene tener hermanos en el rendimiento de estas pruebas.

Capítulo II

Marco Teórico

Los seres humanos somos sociales por naturaleza, pero en trastornos como el síndrome del espectro autista y en la esquizofrenia se experimenta que el ser sociable pasa a un segundo plano, ya que quienes padecen de estas condiciones no pueden entablar una buena relación con las personas que los rodean. En estos trastornos las personas tienen dificultad al hacer inferencias de lo que las otras personas pueden sentir, y tampoco pueden atribuir estados mentales, o, en otras palabras, deducir lo que otros piensan. Esto se da porque en ellos existe un déficit de la capacidad llamada “teoría de la mente” (Apperly y cols, 2005).

La teoría de la mente se puede definir como una habilidad que permite explicar, predecir e interpretar los estados mentales de otras personas (Uribe Ortiz, Gómez Botero & Arango Tobóm, 2010). La ToM permite a los seres humanos comunicarse entre ellos y a su vez interactuar, además que es por ella que se produce y se transmite la cultura de persona a persona (García García, 2008).

Esta capacidad no solo se ve afectada en los trastornos anteriormente mencionados, sino que también podemos observar una capacidad disminuida en el trastorno por déficit de

atención/hiperactividad (TDAH) (Apperly y cols, 2005). Se dice que en este trastorno las personas pueden tener rasgos “autistas”, pues tienen dificultades en el ámbito social y en la comunicación. Es por esto por lo que, una mejor capacidad de ToM no solo ayudaría a los “autistas”, sino que probablemente también a las personas que padecen de TDAH (Miranda-Casas, Baixauli-Fortea, Colomer-Diago, & Roselló-Miranda, B, 2013), u otros trastornos.

Existen diferentes constructos teóricos que buscan explicar esta capacidad, dentro de los cuales se encuentran: la teoría-teoría, teoría de módulos innatos, teoría de la simulación, la teoría de la construcción social de la mente, la teoría neurobiológica, entre otras (Uribe Ortiz, Gómez Botero & Arango Tobóm, 2010). A continuación, se desarrollará las teorías más fuertes y que se repiten con mayor frecuencia en la literatura (Zilber, 2017):

- La teoría-teoría, sostiene que esta capacidad se da a través de un proceso cognitivo, en el que la persona crea una inferencia, dándose en la comunicación afectiva o intelectual de la persona con una o más personas. Es por esta razón que, para esta teoría, las emociones tienen un papel muy importante. La teoría-teoría, dice que los sujetos tienen en ellos elementos internos, pero que estos se complementan con componentes externos.
- La teoría de la simulación, por otro lado, sostiene que esta capacidad se da en uno mismo porque se experimentó antes, de lo contrario cuando no se puede dar y es donde se ve una empatía, analogía y raciocinio. La persona crea en ella las situaciones o problemáticas

que otros puedan estar pasando y las interpreta como que su propia persona las estuviera pasando.

A lo largo de los años de estudio de la ToM, se ha podido observar que los niños adquieren la capacidad de atribuir estados mentales alrededor de los 4 años, estas atribuciones surgen cuando el niño va adquiriendo la comprensión de las creencias falsas de segundo orden (Flavell, 2004). Muchos estudios dicen que existe un cambio cualitativo en el funcionamiento mentalista de los niños entre los 3 y los 5 años (Wellman y cols., 2001). Es en esta etapa, que los niños empiezan a entender los conceptos de deseo y la relación que tiene con las creencias y con las emociones, además empiezan a comprender que las creencias pueden ser falsas y son capaces de distinguir entre la apariencia y la realidad de un objeto.

La función que tiene la Teoría de la Mente en las personas es muy importante, pues se le puede atribuir como un medio de supervivencia, dado que gracias a la ToM es que las personas pueden interactuar de forma adecuada con los sujetos del medio que los rodea y pueden manifestar sus sentimientos y sensaciones (García García, 2007). Esto es así dado que la interacción social es fundamental para la vida humana y para la subsistencia de la humanidad.

Por otro lado, se ve que la ToM también tiene una función destacada dentro de la educación. En la adquisición de conocimientos no solo aprendemos por nuestras propias experiencias, sino que

somos capaces aprender a través de las personas que nos rodean y esto es posible por nuestra ToM (García García, 2008).

La importancia de la capacidad de teoría de la mente radica en que cada persona pueda ser capaz por sí misma de emprender distintos niveles de complejidad en cuanto a lo social se refiere. Estos son el poder reconocer de forma adecuada las emociones manifestadas a través de las expresiones faciales, las creencias de primer y segundo orden, es decir atribuir pensamientos a otras personas y a su vez estados, utilizar el lenguaje de forma social, tener un comportamiento socialmente aceptado y por ultimo poder empatizar con otras personas (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao & Pelegrín-Valero, 2007), por lo que es importante desarrollar esta capacidad, cuyos déficits podrían afectar incluso a personas que no tienen un trastorno diagnosticado.

En cuanto a la evaluación de la ToM, existen diversas pruebas que pueden ayudar a determinar si esta capacidad se encuentra desarrollada de forma adecuada. Una de ellas es la prueba de Sally y Anna, que son personajes ficticios que desarrollan una actividad en la que el evaluado debe distinguir los protagonistas, y además debe atribuir estados mentales a Sally. Debe determinar también, por ejemplo, cuándo Ana esconde algo y cuando Sally se va (Wimmer & Perner, 1983). El niño siendo evaluado deberá demostrar que puede atribuir ideas como lo pensarían otras personas, poniéndose en el lugar de otras personas en la situación presentada. Para esta prueba existen tres fases, de diferente complejidad.

Otra prueba que evalúa la ToM es el Hintig Task, diseñado por Corcoran y sus colaboradores (Corcoran, Mercer, & Frith, 1995). La prueba consiste en 10 historias que serán narradas al participante y el participante deberá contestar algunas preguntas (Gil, Fernández-Modamio, Bengochea, & Arrieta, 2012). La persona evaluada con esta prueba deberá demostrar que es capaz de atribuir estados mentales a los personajes de la historia, para así poder responder satisfactoriamente las preguntas que se hacen en cada pregunta.

También se encuentra la prueba para evaluar la comprensión de los refranes o Proverb Test (Barth y Küfferle, 2001), este contiene 14 refranes en forma de láminas, cada una de las cuales tiene 5 posibles interpretaciones que el evaluado debe escoger. Las interpretaciones se dan en distintas variables como son la significancia y abstracción y la interpretación literal.

Por último, tenemos el test de lectura de la mente en la mirada creado por Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, y Plumb (2001), en el cual las personas deben atribuir a la mirada que observan en unas láminas, el estado mental. Cada una de las imágenes donde se ven los ojos, tiene 4 palabras donde se pueden ver estados a los que se podría atribuir los ojos. La persona que realiza esta prueba deberá escoger entre las 4 palabras la más adecuada para interpretar la mirada de esos ojos. Si bien existen otras pruebas de teoría de la mente, las descritas más arriba son las más representativas y las que se encuentran con mayor frecuencia en la literatura en español sobre el tema.

Por otro lado, las funciones ejecutivas se definen como mecanismos los cuales están implicados en el perfeccionamiento de los procesos cognitivos de forma que el sujeto pueda resolver situaciones con carácter de complejidad de la mejor manera (Tirapu-Ustárrroz & Muñoz-Céspedes, 2005). Una de las principales estructuras que podemos ver implicada en los procesos ejecutivos son los lóbulos frontales, ya que están asociados con los mecanismos de la memoria de trabajo, funcionando junto con las estructuras diencefálicas y el lóbulo temporal medial, pues los mecanismos mediadores de esta capacidad se encuentran entre estas. Estas estructuras también se relacionan con diferentes tareas ejecutivas como la atención, planeación, control conductual, flexibilidad mental, entre otras (Flores & Ostrosky-Solís, 2008). Es decir, que, si alguna de estas zonas por alguna razón se ve afectada, la persona podría tener complicaciones de la memoria de trabajo, alteraciones en la meta-memoria o complicaciones como la amnesia (Tirapu-Ustárrroz & Muñoz-Céspedes, 2005), así como desarrollar una disfunción ejecutiva, lo que comprende un déficit en las capacidades de pensamiento abstracto, planificación, iniciación, secuenciación y monitorización del comportamiento, entre otras (Vayas Abascal & Carrera Romero, 2012).

Viendo de manera amplia a las funciones ejecutivas podríamos decir que son como las rutinas que se hacen cargo de la monitorización y regulación de los procesos cognitivos mientras que los seres humanos realizamos labores cognitivas consideradas como complejas (Zelazo, Muller, Frye, & Marcovitch, 2003), y se pueden clasificar de diferentes maneras. Es ante esto que Miyake y cols (2000) propone su modelo de funciones ejecutivas, el cual conceptualiza tres

factores nucleares que se dan de forma libre en relación a las otras, estos tres factores son: la inhibición, la memoria de trabajo y el cambio (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter & Wager, 2000).

- La inhibición es la respuesta de resistencia a la interferencia de un distractor en una situación, además se ve que la capacidad de cambio de tareas y las fallas cognitivas cotidianas están relacionadas con la inhibición del distractor de una respuesta. La inhibición es importante para la buena realización de una tarea y para la comprensión plena de las situaciones (Friedman, & Miyake, 2004).
- La memoria de trabajo comprende múltiples componentes especializados de la cognición que permiten comprender y representar mentalmente su entorno inmediato, también retener información sobre su experiencia pasada inmediata, apoyar la adquisición de nuevos conocimientos, resolver problemas y formular, relacionar y actuar sobre ellos. La memoria de trabajo se considera que desempeña varias funciones ejecutivas, como coordinar los dos sistemas el enfocar y cambiar la atención, y activar representaciones dentro de la memoria a largo plazo (Miyake, 2001).
- EL concepto de cambio es un fenómeno permanente de todos los días y que se da a través de los años. El cambio se puede dar a través de estímulos o influencias ambientales (Friedman, Miyake, Altamirano, Corley, Young, Rhea, & Hewitt, 2016).

Se ha podido observar que los primeros cinco años de vida de los niños son de vital importancia en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Pues es en estos primeros años que donde se puede uno percatar de los cambios que se dan en la capacidad y competencia ejecutiva de los niños y estos sugieren tener una cercana relación con los procesos madurativos de la corteza prefrontal (García-Molina, Enseñat-Cantallops, Tirapu-Ustároz, & Roig-Rovira, 2009). Las funciones ejecutivas son de vital importancia para las personas, porque son las que dirigen e incluyen aspectos distintos de la planificación y ejecución de las actividades cerebrales (Lopera Restrepo, 2008).

La función ejecutiva en la que nos centraremos es la de control inhibitorio, la cual fue definida por Shing, Lindenberger, Diamond, Li & Davidson (2010) como la habilidad de seleccionar y mantener acciones de acuerdo a objetivos por medio de ignorar la información irrelevante para la tarea o como la capacidad de regular la propia atención de forma voluntaria y consciente, como también focalizar y cambiar el foco atencional cuando sea necesario (Derryberry & Reed, 2002 en Tavares, & Freire, 2016). De acuerdo con Diamond (2013), el control inhibitorio, implica la capacidad de controlar la propia atención, conducta, pensamientos, y emociones para poder superar las predisposiciones y hacer lo que es más apropiado. Esta autora da a entender que el control atencional sería una parte de lo que en términos más amplios se conoce como control inhibitorio, y se llamaría control atencional al control inhibitorio de procesos atencionales que permitirían voluntariamente ignorar o inhibir la atención hacia estímulos particulares y atender a otros estímulos de acuerdo al objetivo o intención que se tenga (Diamond, 2013).

El control inhibitorio sirve para dominar los impulsos que las personas tienen, ya sea de forma comportamental, verbal o cognitiva, así que se podría decir un regular importante de nuestra conducta (Hoyos De Los Ríos, Olmos Solís & De Los Reyes Aragón, 2013). Un dato interesante es que se estima que el control inhibitorio aparece de forma fuerte alrededor de los 7 años, esta función ejecutiva se presenta a esta edad porque los niños tienen un mejor desempeño en tareas que precisan del control de su atención, además, se puede estimar que alrededor de los 10 años los niños generen un dominio efectivo de su control inhibitorio (Fonseca Estupiñán, Rodríguez Barreto, & Parra Pulido, 2016). Hoy en día se sabe que el control inhibitorio alcanza su estado óptimo a la edad de entre 12 a 14 años, pero para lograr un desarrollo adecuado, este debe ser regulado desde temprana edad, ya que, de lo contrario, podría llevar a un fracaso escolar, entre otros problemas (Korzeniowski, 2011).

Concerniente a la evaluación de control inhibitorio, existen diversas pruebas. Una de ellas es el Stroop, diseñada en el año 1935 por Charles Golden (esta prueba está descrito más adelante). Si bien este es un test con varios años de antigüedad, sigue siendo vigente en la actualidad y es muy utilizado. Otra prueba muy útil para control inhibitorio es el Go/No-Go, esta prueba es una herramienta la cual nos deja observar si la persona que la está realizando tiene una buena atención selectiva y control de respuesta, ya que en esta se le pide al sujeto que apriete un botón cuando aparece cierto estímulo, pero a su vez que se abstengan de apretarlo cuando aparecen otros estímulos. Estas se darían porque la persona no pudo inhibir de forma adecuada sus impulsos (Jodo & Kayama, 1992).

El control inhibitorio es fundamental tanto para el aprendizaje, como para la toma de decisiones, como también para las buenas relaciones interpersonales. Un buen control inhibitorio desde temprana edad podría mediar el riesgo genético para padecer un trastorno obsesivo compulsivo, así como otras psicopatologías relacionadas (Pena Garijo, Barrós Loscertales, Ventura Campos, Ruipérez Rodríguez, Edo & Ávila Rivera, 2011). Se han encontrado disfunciones en el control inhibitorio en niños con Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad (Fernández-Perrone, Fernández-Mayoralas, & Fernández-Jaén, 2013). El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo, este se podría ver como parte de la inmadurez que se da en la neuropsicológica del control inhibitorio de los niños (Ramos-Galarza & Pérez-Salas, 2015).

Estudios anteriores destacan la importancia de investigar la relación entre la Teoría de la mente y la capacidad de control inhibitorio, ya que ambas capacidades son fundamentales para el desarrollo normal de los niños, y de esta forma tener mejores aptitudes para el aprendizaje y relaciones interpersonales (Ramos-Galarza & Pérez-Salas, 2017). Existe información interesante que da lugar a la formulación de la hipótesis de la existencia de una interacción entre estas capacidades.

En algunos estudios se puede apreciar que las niñas suelen tener mayores puntajes en ToM de la mente (Mora, González, Villagra, & Trias, 2009) lo que hace que las niñas se muestren más empáticas y que comprendan los sentimientos de sus pares a más temprana edad que los niños. En cuanto al control inhibitorio se ha encontrado que también las niñas en pruebas de control

inhibitorio suelen adquirir una mayor puntuación que los niños, pero a diferencia del ToM, el control inhibitorio suele puntuar mayor en las pruebas de las niñas cuando los alumnos son pequeños como hasta tercer grado de primaria, pero, a partir de sexto grado de primaria se ve en los estudios que los niños tienen puntuaciones ligeramente más altas que las niñas (Sabbagh, 2008).

Por último, en algunos estudios se ha encontrado que tener hermanos ayuda a que los niños tengan mejor ToM, sin embargo, esto no es concluyente, pues se muestra que tener buena relación con los padres tiene los mismos efectos (Téllez-Vargas, 2006). Algunos estudios dicen que la interacción con un hermano mayor ayudaría al hermano menor a obtener un desarrollo precoz de una teoría de la mente, lo cual ayudaría al hermano menor a tener mejores interacciones interpersonales en la escuela con sus pares (Arranz, Yenes, Olabarrieta, & Martín, 2001). Otros estudios nos dicen que la participación de los niños en juegos cooperativos con sus hermanos predice un mejor desempeño en la comprensión de las falsas creencias (Hughes & Dunn, 1998).

Hipótesis

H₀: No existe una relación significativa en los puntajes obtenidos en la prueba de Teoría de la Mente y las pruebas de control inhibitorio en los niños que cursan el tercer y cuarto grado de primaria.

H_A: Se encontrará una relación significativa en los puntajes obtenidos en la prueba de Teoría de la Mente y las pruebas de control inhibitorio en los niños que cursan el tercer y cuarto grado de primaria.

Capítulo III

Metodología

El diseño de investigación es asociativo transversal, ya que busca explorar la relación funcional existen que se da entre dos variables y se recogieron los datos en un solo momento (Ato, López, & Benavente, 2013).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 98 participantes, de los cuales 3 tuvieron que ser extraídos de la muestra por presentar puntajes extremos (puntuaciones de 0) en las pruebas. Se decidió excluir a estos participantes de la muestra debido a que puntajes tan distintos a los del resto de la muestra se interpretaron como un error en la evaluación, que podría haber sido ocasionado por una mala comprensión de las indicaciones o falta de motivación para resolver las pruebas correctamente. Es por esta razón que la muestra final se obtuvo de 95 alumnos, los cuales provienen de un colegio privado de la ciudad de Arequipa. El tipo de muestreo que se utiliza en esta investigación fue no probabilístico intencional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006).

Criterios de inclusión y exclusión de participantes:

- Se incluyó a niños de un colegio privado de Arequipa de edades entre 8 a 10 años. Los participantes pintaron un asentimiento informado y sus padres o tutores firmaron un consentimiento informado antes de empezar con las evaluaciones.
- Se excluyó a todos los participantes que no tuvieran el consentimiento informado de sus padres o tutor, o que no tuvieran el asentimiento por parte suya. A su vez, se excluyó a todos los niños que ya hayan sido evaluados con las pruebas que se utilizaran en la investigación o que tuviesen diagnóstico de TDAH o Autismo (Anexo 3).

Instrumentos

| Variable | Instrumento |
|----------------------------|---|
| Control inhibitorio | Test de Stroop (Stroop, 1935). |
| Teoría de la mente | Faux Pas (Test de la metida de pata) (Baron-Cohen, O’Riordan, Jones, Stone & Plaisted, 1999). |

Descripción de los instrumentos

Test de Stroop

El test de Stroop consiste en que a la persona a evaluar se le presentan tres hojas de forma consecutiva. En la primera, hay una lista de palabras que refieren a nombres de colores escritas con tinta negra, en la segunda, se ve una lista de grupos de letras x (xxxxx) de distintos colores, y en la tercera se observan palabras que hacen referencia a nombres de colores que además están escritas con distintos colores de tinta y que son incongruentes con las palabras (por ejemplo, aparece la palabra “azul” escrita con tinta roja). La evaluación consiste en que la persona tiene que leer todas las palabras que pueda de la primera hoja, todos los colores que pueda de la segunda, y todos los colores (sin importar lo que esté escrito) en la tercera hoja. Esta última tarea se dificulta por la interferencia que producen las palabras escritas. La prueba de Stroop requiere de control inhibitorio, por lo que el rendimiento en esta tarea se considera una buena medida del mismo (Milham, Erickson, Banich, Kramer, Webb, Wszalek, & Cohen, N. 2002).

Esta prueba fue validada en población peruana en el marco de un proyecto multicéntrico, para la construcción de baremos para pruebas neuropsicológicas en países Iberoamericanos (Rivera, Morlett-Paredes, Peñalver Guía, Irias Escher, Soto-Añari, Aguayo Arelis, & García de la Cadena, 2017). Se encontró en un estudio hecho en

Colombia para medir la confiabilidad de test, que en todas las laminas de la prueba de Stroop se da una confiabilidad mayor a 0.70, lo que significa que esta prueba tiene una confiabilidad adecuada, cabe resaltar que este estudio lo hicieron con personas sanas a través de un test-retest (Barreto, Roa, & del Carmen Pulido, 2016).

Faux Pas (Test de la metida de pata)

El Faux Pas Test versión en español para niños de entre 7 a 11 años, consiste en que el niño escuchará 20 diferentes historias cortas, las cuales el niño deberá de escuchar atentamente, para encontrar si el personaje principal de la historia ha cometido una clase de imprudencia (ha metido la pata). El niño deberá de resolver 4 preguntas que siguen al finalizar cada historia. Pregunta de detección de metida de pata: ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?; Pregunta de identificación: ¿Que dijo que no debiera haber dicho?; Pregunta de comprensión: Diferente para cada historia; Pregunta de falsa creencia: Sabía/ recordaba que... (Baron-Cohen, O’Riordan, Jones, Stone, & Plaisted, 1999).

En Inglaterra se realizó el análisis de validación concurrente de la prueba Faux pas, determinada a partir de la evaluación en 4 momentos con diferentes muestras la finalidad de conocer si existe diferencias, con lo cual se pudo observar que si existía una diferencia entre las muestras utilizadas (Baron-Cohen y cols, 1999).

La prueba de Faux Pas fue modificada para que se pudiera tomar de forma grupal y para que se adapte al lenguaje de los niños del contexto evaluado (anexos 1 y 2). Al no existir una validación en Perú, se realizó una validación por expertos (anexo 3). Se hizo la validación del test Faux Pas a través de una revisión por 2 expertos (Marcio Soto, Ph.D y Norman Lopez, Ph.D) (anexo 3).

Perfil de los expertos:

- Marcio Soto, Ph.D: Profesor titular del programa profesional de psicología de la Universidad Católica San Pablo y Profesor de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín. Miembro del comité científico de la Asociación Peruana de Enfermedad de Alzheimer y Otras demencias Filial Arequipa y director del centro de investigación de psicología de la Universidad Católica San Pablo, director fundador del centro de estudios e investigación en neuropsicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín. Las líneas de investigación están orientadas al campo del envejecimiento normal y patológico, además de: neuropsicología de la memoria, de la función ejecutiva y de las secuelas del daño cerebral. Ganador del primer concurso de fortalecimiento de la investigación científica en la Universidad Católica San Pablo. Los trabajos de investigación han sido presentados en congresos internacionales de la especialidad y publicados en revistas latinoamericanas de la especialidad.

- Norman Lopez, Ph.D: Profesor titular de la Universidad Santo Tomas. Docente de Postgrado de los cursos: Determinantes Neurocognitivos del Aprendizaje, Actualización en TDAH, Procesos y Funciones neuropsicológicas, Teorías y modelos neuropsicológicos. Miembro de comisión Armonización Curricular de la Carrera de Psicología con fines de Acreditación. Director de unidad Coordinador y jefe del Laboratorio de Ciencias Comportamentales, Carrera de Psicología, en la Universidad Santo Tomas. Reconocido por su valiosa contribución como expositor en el marco del IV Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Juniode, Primer lugar en el IX Concurso Innovaciones Metodológicas y Desarrollo de la Docencia Universidad Mayor, Aporte y colaboración destacada al Programa PAR Explora Ufro, Universidad De La Frontera -Chile.

En cuanto a la confiabilidad de esta prueba no se encontró para el idioma español, pero si para la prueba original en habla inglesa, se precisa que su confiabilidad es 0.83 y esta se obtuvo a través de la elaboración de test-retest (Stone, Baron-Cohen, & Knight, 1998).

Procedimientos

Los participantes fueron reclutados a través de una carta de presentación del proyecto, que se envió a los alumnos, para que la entreguen a sus padres. Los padres respondieron a través de un consentimiento que enviaron de vuelta al colegio, para luego ser recogido por la encargada del proyecto (anexo 4). A su vez los niños los cuales tenían el consentimiento informado por parte de sus padres pintaron un asentimiento informa antes de comenzar las pruebas (anexo 5).

Los participantes fueron evaluados en sus respectivas aulas clases, cuando se realizó la prueba que se daba de forma colectiva (Faux Pas, Teoría de la mente). La prueba se dio de forma individual (Stroop, Control Inhibitorio) se realizó en el área de psicopedagogía del colegio. Las pruebas fueron aplicadas durante el horario escolar (de 7:30am a 12:45pm) según el curso que les toque a los niños, para que no pierdan cursos básicos.

La evaluación consistió en la aplicación de una prueba de teoría de la mente (Faux Pas), para la cual se grabaron en forma de audio 20 historias, para que en todas las clases los niños escucharan la misma voz. Esta se realizó en horas de tutoría y se les entregó a cada uno los niños evaluados unas hojas con las preguntas y espacios para responderlas (anexo 1). Se hizo cargo la encargada del proyecto y la ayudaron dos compañeras para vigilar el orden de las aulas.

La segunda parte de la evaluación consistió en la aplicación de una prueba para medir el control inhibitorio (Stroop), para esta se llamó a los participantes uno por uno para que resuelvan la prueba en el área de psicología. Los participantes fueron llamados en orden de lista. Se hizo cargo la encargada del proyecto.

Una vez finalizada la fase de recolección de datos, se procedió a pasar todos los datos de los test realizados por los niños a una tabulación en Excel, y posteriormente se procesaron estos datos en el paquete estadístico SPSS 0.23.

Análisis de datos

Por medio de los estadísticos de asimetría y Curtosis; y a su vez por medio de las pruebas estadísticas de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk se analizó la normalidad de la muestra para así poder indicar si es paramétrica o no paramétrica. Se analizó la muestra en base sus descriptivos y frecuencias para poder indicar las características de esta. En base de objetivo general se analizó por medio de una correlación de Pearson la relación entre las variables del estudio. Por último, se analizó por medio de un ANOVA las diferencias significativas en el estudio.

Capítulo IV

Resultados

Mediante el análisis de los estadísticos de asimetría y curtosis, además de las pruebas estadísticas de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk; se determinó que la distribución de muestra era normal y por lo tanto la estadística a utilizar será de orden paramétrico. Por lo mismo se utilizará un análisis de correlación de Pearson para analizar las relaciones y ANOVA para las diferencias significativas en las variables del estudio.

Descriptivos de Muestra:

Tabla 1.

Descriptivos de Muestra

| | | | | Media de | Desviación |
|-------------------------|-----------|------------|------------|----------|------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Edad | Estándar |
| Sexo | Masculino | 38 | 40.0 | 9.42 | 0.64 |
| | Femenino | 57 | 60.0 | 9.25 | 0.66 |
| Clases evaluadas | 3a | 13 | 13.7 | 8.92 | 0.49 |
| | 3b | 14 | 14.7 | 8.79 | 0.43 |
| | 3c | 17 | 17.9 | 8.71 | 0.47 |
| | 4a | 18 | 18.9 | 9.72 | 0.46 |
| | 4b | 17 | 17.9 | 9.71 | 0.47 |
| | 4c | 16 | 16.8 | 9.88 | 3.42 |

La muestra evaluada fue tomada de un colegio privado de Arequipa. En la tabla 1. se observa que entre los evaluados el 40 % eran varones ($M = 9.42$; D.E. = 0.64) y el 60% eran mujeres ($M = 9.25$; D.E. = 0.66). A su vez se observa que el 46.3% son de tercero de primaria y el 53.7% son de cuarto de primaria.

Tabla 2.

Descriptivos de características familiares

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------------|---|-------------------|-------------------|
| Número de Hijos en la familia | 1 | 19 | 20.0 |
| | 2 | 62 | 65.3 |
| | 3 | 14 | 14.7 |
| Posición de Hermano | 1 | 54 | 56.8 |
| | 2 | 36 | 37.9 |
| | 3 | 5 | 5.3 |

En cuanto a la variable de características de la familia en base al número de hijos, en la tabla 2. se observa que el 65.3% tiene un hermano y el 20% es hijo único, estando por encima de los que tienen 2 hermanos cuyo porcentaje es de 14.7%. En cuanto a la posición de hermano, el 56.8% de los evaluados es el primero de los hermanos, recordando que 19 niños de los 54 que se encuentran en primera posición son hijos únicos y por ello están en posición 1 de número de hermanos.

Correlación de Pearson – Control Inhibitorio/Teoría de la mente/Número de Hijo

Tabla 3.

Correlación de Pearson - Escalas/Número de Hijo en la familia

| | | Faux | |
|----------------------|-------------------------------|----------------|-------------|
| | | N° Hijo | Pass |
| N° Hijo | Correlación de Pearson | 1 | -.053 |
| P | Correlación de Pearson | -.104 | .192 |
| C | Correlación de Pearson | -.039 | ,206* |
| PC | Correlación de Pearson | -.003 | ,272** |
| PC' | Correlación de Pearson | -.080 | ,216* |
| Interferencia | Correlación de Pearson | .065 | .184 |

*, $p < 0.05$

**, $p < 0.01$

En la tabla 3. se observan las relaciones obtenidas por medio de la prueba estadística de correlación de Pearson. En la misma se observa una relación significativa y positiva entre Faux Pass y Color del Stroop ($r = 0.206$; $p < 0.5$), entre Faux Pass y palabra color del stroop ($r = 0.272$; $p < 0.01$) y entre Faux Pass y el percentil del stroop ($r = 0.216$; $p < 0.5$). Esto implica que, en la muestra evaluada, a mayor capacidad de Teoría de la mente en los niños, mayor el control inhibitorio de los mismos.

Análisis de Varianza - Control Inhibitorio/Teoría de la mente/Posición de Hermano

Tabla 4.

ANOVA - Posición de Hermano/Escalas

| | | Desviación | | | | |
|------------------|---|-------------------|--------------|-----------------|----------|----------|
| | | N | Media | estándar | F | p |
| Faux Pass | 1 | 54 | 6.37 | 2.37 | 1.63 | 0.20 |
| | 2 | 36 | 5.53 | 2.40 | | |
| | 3 | 5 | 5.20 | 2.59 | | |
| P | 1 | 54 | 81.13 | 11.62 | 2.12 | 0.13 |
| | 2 | 36 | 78.22 | 10.47 | | |
| | 3 | 5 | 71.20 | 14.79 | | |
| C | 1 | 54 | 53.67 | 8.03 | 0.70 | 0.50 |
| | 2 | 36 | 51.83 | 7.62 | | |
| | 3 | 5 | 54.60 | 6.66 | | |
| PC | 1 | 54 | 32.76 | 6.10 | 0.97 | 0.38 |
| | 2 | 36 | 30.81 | 7.22 | | |
| | 3 | 5 | 31.60 | 5.86 | | |
| PC' | 1 | 54 | 32.18 | 4.29 | 0.88 | 0.42 |
| | 2 | 36 | 31.07 | 4.00 | | |
| | 3 | 5 | 30.76 | 4.49 | | |

| | | | | | | |
|----------------------|---|----|------|------|------|------|
| Interferencia | 1 | 54 | .72 | 5.15 | | |
| | 2 | 36 | -.27 | 4.47 | 0.46 | 0.63 |
| | 3 | 5 | .84 | 5.96 | | |

*, $p < 0.05$

**, $p < 0.01$

En la tabla 4. podemos visualizar un ANOVA en base a la posición del hermano en la familia y las escalas de nuestro estudio; denotándose así que no existen diferencias significativas en la posición de hermano que presentan los evaluados.

Tabla 5. T de Student – Sexo de los alumnos/Faux Pass/Stroop

T de Student - Sexo/Variables

| | | | | Desviación | T de | |
|----------------------|-----------|----|-------|------------|---------|------|
| | Sexo | N | Media | estándar | Student | Sig |
| Faux Pass | Masculino | 38 | 6.08 | 2.68 | 0.30 | 0.77 |
| | Femenino | 57 | 5.93 | 2.23 | | |
| P | Masculino | 38 | 76.50 | 11.09 | -2.12 | 0.04 |
| | Femenino | 57 | 81.51 | 11.41 | | |
| C | Masculino | 38 | 52.74 | 6.68 | -0.29 | 0.77 |
| | Femenino | 57 | 53.21 | 8.51 | | |
| PC | Masculino | 38 | 32.00 | 7.16 | 0.05 | 0.96 |
| | Femenino | 57 | 31.93 | 6.15 | | |
| PC' | Masculino | 38 | 31.08 | 3.59 | -1.16 | 0.25 |
| | Femenino | 57 | 32.09 | 4.53 | | |
| Interferencia | Masculino | 38 | .92 | 4.86 | 0.92 | 0.36 |
| | Femenino | 57 | -.03 | 4.95 | | |

*, $p < 0.05$

**, $p < 0.01$

En la tabla 5. Podemos visualizar una T de Student en base a los resultados obtenidos por los niños y niñas de la muestra. Se ve una diferencia significativa en el rendimiento de la fase de palabra en el test de Stroop ($r = 0.04$; $p < 0.5$) donde puede observar que las niñas puntúan más alto que los niños. En las otras fases del test de Stroop como en la prueba de Faux Pas no se encontraron diferencias significativas en los puntajes de los niños y las niñas.

T de Student – Grado de los alumnos/Faux Pass/Stroop

Tabla 6.

T de Student - Grado/Variables

| Clase | | N | Media | Desviación estándar | T de Student | Sig |
|----------------------|---------|----|-------|---------------------|--------------|------|
| Faux Pass | Tercero | 44 | 5.45 | 2.48 | -2.05 | 0.04 |
| | Cuarto | 51 | 6.45 | 2.26 | | |
| P | Tercero | 44 | 76.82 | 10.66 | -2.16 | 0.03 |
| | Cuarto | 51 | 81.82 | 11.77 | | |
| C | Tercero | 44 | 51.14 | 7.56 | -2.24 | 0.03 |
| | Cuarto | 51 | 54.65 | 7.70 | | |
| PC | Tercero | 44 | 29.70 | 6.15 | -3.28 | 0.00 |
| | Cuarto | 51 | 33.90 | 6.28 | | |
| PC' | Tercero | 44 | 30.58 | 3.97 | -2.46 | 0.02 |
| | Cuarto | 51 | 32.64 | 4.17 | | |
| Interferencia | Tercero | 44 | -.87 | 5.07 | -2.31 | 0.02 |
| | Cuarto | 51 | 1.41 | 4.56 | | |

*, $p < 0.05$

**, $p < 0.01$

En la tabla 6. Podemos visualizar una T de Student en base a los resultados obtenidos por los alumnos según la promoción en la que se encuentran. Se encontraron diferencias significativas en todas las variables estudiadas, el test de Faux Pas ($r = 0.04$; $p < 0.5$), en el test de Stroop en la fase de palabra ($r = 0.03$; $p < 0.5$), fase de color ($r = 0.03$; $p < 0.5$), fase de palabra color ($r = 0.00$; $p < 0.5$), PC' ($r = 0.02$; $p < 0.5$) e interferencia ($r = 0.02$; $p < 0.5$). Se puede observar en todos los casos que los alumnos de cuarto grado de primaria puntúan mejor que los de tercer grado.

Capítulo V

Discusión

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis de que sí existe una relación entre la Teoría de la Mente y el control inhibitorio, dado que se encontró una correlación significativa -aunque débil- entre el control inhibitorio y la teoría de la mente. Los resultados obtenidos apuntan a que, a mayor teoría de la mente tiene un niño, habrá una mayor tendencia a tener mejor control inhibitorio; como se había observado previamente en un estudio anterior (Ramos-Galarza & Pérez-Salas, 2017). De acuerdo con estos datos, podemos concluir que estas capacidades están relacionadas, lo que puede abrir las puertas para entender mejor el cómo se da el desarrollo normal de los niños y por qué es que algunos niños no pueden relacionarse bien y a la vez no pueden rendir adecuadamente en el ámbito escolar. Esto puede llevar a un mejor trabajo con los niños que presenten dificultades en estas capacidades.

Se ve que algunos estudios anteriores referían que tener hermanos podían mejorar la ToM (Téllez-Vargas, 2006), pero en la investigación no se han encontrado hallazgos significativos que puedan corroborar estos datos. Esto se puede deber a que, una buena estimulación por parte de padres, familiares, entorno en general, puede tener un impacto parecido al de crecer con un hermano, por lo que no es necesariamente cierto que los hijos únicos van a tener una capacidad más baja en ToM o que los niños con hermanos van a ser mejores en esta capacidad, sino que

probablemente la una mejor ToM que un niño pueda desarrollar se deba al estilo de la crianza de los padres y peculiaridades del propio niño.

Cabe agregar que también se quiso indagar si existía una diferencia entre la posición de hermano en la que nació, pues algunas teorías, sostienen que el primer hijo es mejor en la capacidad de Teoría de la mente (Fernández, 2012), y otras, dicen que por el contrario segundo es mejor en esta capacidad (Arranz, Yenes, Olabarrieta, & Martín, 2001), pero en la investigación se encontró, que no importa si se nace primero, segundo o tercero, no existe una diferencia significativa que diga que se es mejor en ToM o en control inhibitorio por el hecho de haber nacido antes o después. Esto como se mencionó antes, probablemente depende de la forma de crianza y de las peculiaridades personales del niño.

Por otro lado, se revisó en otros estudios que las niñas suelen puntuar mejor en pruebas de teoría de la mente (Mora, González, Villagra, & Trias, 2009), sin embargo, no se ha encontrado esa diferencia en esta investigación, pues no arroja una diferencia significativa en el test del Faux Pas entre los niños y las niñas. Además, también se vio en otra investigación, que a cortas edades como son los niños de la muestra, se ve que las niñas también puntúan mejor en control inhibitorio (Sabbagh, 2008), pero tampoco se ha podido encontrar una diferencia significativa entre niño y niña. Sin embargo, se pudo observar en la fase de lectura de palabra en el test del Stroop que las niñas puntúan más alto. Lo que podría suceder debido a que mujeres desarrollan

habilidades lingüísticas con mayor facilidad que los varones (Von Klitzing, Kelsay, Emde, Robinson & Schmitz, 2000).

Adicionalmente, en este estudio se encontró que los niños de cuarto grado de primaria rinden mejor que los niños de tercer grado de primaria, esto se debe a que un año de diferencia en etapas infantiles refleja una gran brecha (Fonseca Estupiñan, Rodríguez Barreto, & Parra Pulido, 2016), y es normal que se den estas diferencias por las edades. Se puede observar que en ambas pruebas se encuentran diferencias significativas, lo cual era lo esperable.

Como se ha visto anteriormente, el control inhibitorio sirve para dominar los impulsos que puedan tener los niños tanto en su comportamiento, como también cognitiva y verbalmente. Este sería entonces un regulador importante de nuestra conducta (Hoyos De Los Ríos, Olmos Solís & De Los Reyes Aragón, 2013). En cambio, teoría de la mente es la capacidad que habilita a los niños a poder explicar, predecir e interpretar los estados mentales de otras personas (Uribe Ortiz, Gómez Botero & Arango Tobóm, 2010). Pero si los niños no pueden relacionarse bien con sus pares o con personas mayores, su comportamiento y su rendimiento podría verse afectado. O por otro lado si no pueden controlar sus impulsos, tendrían dificultades para relacionarse con otros de forma adecuada.

Los resultados obtenidos sostienen que las capacidades de ToM y Control inhibitorio están relacionadas. Los niños que presenten algún tipo de déficit o dificultad, aunque no sea evidente a

simple vista, podrían tener problemas y su desarrollo escolar no será el óptimo, así tendrían dificultades para alcanzar los mismos resultados que sus compañeros, aun dando el máximo de sus esfuerzos. En estos casos, lo que se necesitaría es primero desarrollar estas capacidades y regularlas. El control inhibitorio en un aula de clase se puede ver en los niños que dominan o tienen una inhibición de una respuesta predominante o automatizada para dedicarse a la terminación de una tarea (Blair, 2013). Pero en la práctica, se pueden ver niños que no logran concluir con el objetivo. Al igual que podemos ver a niños que no pueden interactuar de forma adecuada, pues no logran realizar un reconocimiento facial de emociones, no pueden expresarse socialmente de forma adecuada, o su comportamiento social y empatía no son correspondientes a una situación (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, & Pelegrín-Valero, 2007).

A partir de los hallazgos encontrados a favor de que sí existe una relación entre el control inhibitorio y la Teoría de la mente, es importante tener en cuenta que algunas de las terapias que se usan para los niños con TDAH, podrían estar influyendo positivamente a los niños a que también tengan una mejor capacidad de ToM. Y hace pensar en si estas terapias podrían ayudar a que los niños sin problemas, por ejemplo, usando terapias de regulación se mejorarían las capacidades de niños con problemas en ToM. De la misma forma, niños que tengan algún problema en regulación de control inhibitorio, podrían mejorar con alguna terapia que afecte positivamente a la Teoría de la mente. Si es así, los niños estarían mejorando en más de una capacidad en el tratamiento de una sola, lo cual haría que tengan un mejor pronóstico escolar y a su vez en su vida.

Sin embargo, hay que resaltar que aun hoy en día, no se conocen con exactitud cuáles son los procesos asociados a la ToM, lo que dificulta el trabajo de mejoramiento de esta capacidad en los niños, es por eso que aún se debe seguir estudiando mucho acerca de este tema, pues así se tendrán mejores resultados en esta área. Posiblemente en un futuro se podrá delimitar mejor que es lo que realmente sirva para el mejoramiento de Teoría de la Mente, y así poder ayudar no solo a población sana con pequeños déficits en esta capacidad, sino adentrarnos más, para poder mejorar la ToM en personas que padecen de autismo, esquizofrenia, etc.

Los hallazgos encontrados en esta investigación son importantes porque nos abren puertas a seguir investigando acerca de estos temas, que aún son dejados de lado. Esta investigación nos indica que dos capacidades muy importantes con son el control inhibitorio como la Teoría de la mente están relacionados, y ambas capacidades son de vital importancia en el desarrollo normal de los niños, para llegar a ser adultos normales.

También estos hallazgos nos ayudan a delimitar qué terapias podrían darse mejor en un salón de clase, pues en muchas ocasiones, cuando existe un problema con algunos niños de la clase, lo que normalmente se hace es sacar al niño o niños con dificultades en alguna de las capacidades (ToM y control inhibitorio), y trabajar solo con ese niño o niños en un ambiente aislado.

Además, solo se trabaja ToM o control inhibitorio, mas no ambos. Gracias a los hallazgos encontrados, ahora se puede saber que al trabajar una de estas capacidades también podríamos estar mejorando la otra capacidad, además, ya no se tendrían que trabajar de forma aislada con

estos niños, pues se podría hacer de forma grupal para que todos los niños del salón se beneficien de alguna manera de estas terapias.

Es importante seguir estudiando estos temas, pues la persona humana es ante todo un ser que necesita de una comunidad y de estar constantemente con contacto con otras personas, pero muchas veces al presentar dificultad en alguna capacidad (Teoría de la mente y control inhibitorio) se les estigmatiza y se les suele dejar de lado, que hace que esta dificultad se pueda volver en problema a futuro. Conociendo más y estudiando más la importancia de este estudio, nos llevara a conocer mejor a la persona humana y a su vez a tratarla terapéuticamente mejor. Dado que siempre es más fácil solucionar una dificultad cuando se encuentra en etapa infantil que cuando ya se hizo un problema en la adultez, es que los estudios en etapas escolares como este son muy importantes.

Es importante destacar también que la muestra con la que se trabajó en esta investigación es de un colegio particular, por lo que los alumnos evaluados tienen un nivel socioeconómico medio a alto, pero no se tiene una muestra de colegios nacionales, lo que podría mostrar una comparativa social, ya que se podría estimar que los niños de colegios nacionales puntúen por debajo de los colegios privados.

Los resultados de este estudio se relacionan con un estudio anterior que se hizo en niños más pequeños (Powell, & Carey, 2017), donde se hablaba de que posiblemente estas capacidades

estuvieran relacionadas. En este estudio se obtuvieron resultados compatibles y, además, al ser la muestra en niños mayores que el otro estudio, se puede observar que esta relación existe una consistencia a lo largo del desarrollo de los niños.

Limitaciones

Las limitaciones que se pudieron encontrar en la investigación es que por temas de tiempo de las horas de clases de los niños y por solo tener una evaluadora, no se pudo realizar la investigación en otros colegios y a otros grados. Otra limitación es que no todos los padres suelen estar de acuerdo de que sus hijos realicen este tipo de pruebas. Por otro lado, no se tiene una medida de factores socioeconómicos porque todos son de nivel alto o medio alto. Finalmente, hubiera sido interesante tomar en cuenta la variable de tiempo de relación que tienen los niños con sus padres, como también ver si por las tardes hacen otro tipo de actividad extracurricular.

Recomendaciones

Se recomienda para futuras evaluaciones tener a varios evaluadores experimentados, para que se pueda reducir el tiempo de periodo de evaluación y para que no sea tan tedioso. También se recomienda que la investigación se pueda extender a más colegios tanto

públicos como privados, ya que en este caso se hizo solo con niños de un colegio privado con nivel socioeconómico medio a alto. También se sugiere agregar a la muestra a niños de 2 y 5 grado de primaria además de los de 3 y 4 grado. Por otro lado, también se recomienda que se puedan agregar dos pruebas más al estudio, una más ToM y una para CI, para tener mayor contraste de estas capacidades. Por último, se recomienda realizar en el futuro investigaciones similares a esta misma investigación, pero con niños autistas y con TDAH.

La implicancia de esta investigación se da porque es uno de los primeros que trabaja estas capacidades en niños en estas edades y un colegio regular, lo que hace que los conocimientos obtenidos en este estudio sean preliminares para comprender mejor el desarrollo normal de la teoría de la mente y el control inhibitorio.

A través de la información recolectada en esta investigación se podrían hacer programas escolares sobre empatía, control de emociones, respeto a los demás, control de impulsos, ya que estos pueden ayudar a los niños a interactuar mejor con sus compañeros y se les puede enseñar que dentro de estos programas existen estas capacidades que deben aprender a regular que son la teoría de la mente y el control inhibitorio.

Capítulo VI

Conclusiones

PRIMERA

Se puede concluir que la capacidad de control inhibitorio se relaciona con el rendimiento en pruebas de Teoría de la Mente en niños de tercer y cuarto año de primaria.

SEGUNDA

Se encontró que no existen diferencias significativas entre la puntuación de niños y niñas en ToM de la mente, sin embargo, sí se puede ver una diferencia significativa en la fase de lectura de palabra del Stroop, donde las niñas puntúan más alto, lo que se puede deber a que las niñas son desarrollo lingüístico más temprano que la de los niños. También se encontró que en ambas capacidades los niños de cuarto grado puntuaron mejor que los de tercero.

TERCERA

Finalmente, se puede concluir que en esta muestra no hubo diferencias entre los niños que son hijos únicos o que tienen hermanos, tampoco se ve diferencias en la posición de nacimiento de los hermanos, esto no tiene un efecto en la puntuación obtenida en estas pruebas.

Referencias

- Aboulafia- Brakha, T., Christe, B., Martory, M. D., & Annoni, J. M. (2011). Theory of mind tasks and executive functions: a systematic review of group studies in neurology. *Journal of Neuropsychology*, 5(1), 39-55.
- Alhucema, W. F. P., & Rozo, P. P. (2013). Estudio ex-post facto de la teoría de la mente en niños escolarizados diagnosticados con trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Tesis Psicológica*, 8(2).
- APDA. (2018b, 3 diciembre). ¿Qué es el TDAH? ¿Cómo se diagnostica y se trata? Recuperado de <http://deficitdeatencionperu.com/que-es-tdah/>
- Apperly, I. A., Samson, D., & Humphreys, G. W. (2005). Domain-specificity and theory of mind: evaluating neuropsychological evidence. *Trends in cognitive sciences*, 9(12), 572-577.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251.
- Barreto, L. C. R., Roa, C. A. P., & del Carmen Pulido, N. (2016). Propiedades psicométricas del Stroop, test de colores y palabras en población colombiana no patológica. *Universitas Psychologica*, 15(2), 255-272.

- Barth, A., & Küfferle, B. (2001). Die entwicklung eines sprichworttests zur erfassung konkretistischer denkstörungen bei schizophrenen patienten. *Der Nervenarzt*, 72(11), 853-858.
- Blair, C. (2013). Funciones ejecutivas en el salón de clase. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-7.
- Bora, E., Bartholomeusz, C., & Pantelis, C. (2016). Meta-analysis of Theory of Mind (ToM) impairment in bipolar disorder. *Psychological medicine*, 46(2), 253-264.
- Bourgou, S., Halayem, S., Amado, I., Triki, R., Bourdel, M. C., Franck, N. & Bouden, A. (2016). Theory of mind in adolescents with early-onset schizophrenia: correlations with clinical assessment and executive functions. *Acta neuropsychiatrica*, 28(4), 232-238.
- Cantin, R. H., Gnaedinger, E. K., Gallaway, K. C., Hesson-McInnis, M. S., & Hund, A. M. (2016). Executive functioning predicts reading, mathematics, and theory of mind during the elementary years. *Journal of experimental child psychology*, 146, 66-78.
- Chan, R. C., Shum, D., Touloupoulou, T., & Chen, E. Y. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of clinical neuropsychology*, 23(2), 201-216.
- Corcoran, R., Mercer, G., & Frith, C. D. (1995). Schizophrenia, symptomatology and social inference: investigating “theory of mind” in people with schizophrenia. *Schizophrenia research*, 17(1), 5-13.
- Craig, F., Margari, F., Legrottaglie, A. R., Palumbi, R., de Giambattista, C., & Margari, L. (2016). A review of executive function deficits in autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 1191.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Escrivá, V. M., García, P. S., & Navarro, M. D. F. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.

- Fernández-Perrone, A., Fernández-Mayoralas, D. & Fernández-Jaén, A. (2013). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: del tipo inatento al tipo restrictivo. *Revista de Neurología*, 56(1), 577-584.
- Fernández, J. (2012, 27 abril). La personalidad de los hermanos. Recuperado de <http://https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120427/54285292815/la-personalidad-de-los-hermanos.html/que-es-tdah/>
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 274-290.
- Flores, J., & Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58
- Fonseca Estupiñan, G. P., Rodríguez Barreto, L. C., & Parra Pulido, J. H. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia la promoción de la salud*, 21(2), 41-58.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. *Journal of experimental psychology: General*, 133(1), 101.
- Friedman, N. P., Miyake, A., Altamirano, L. J., Corley, R. P., Young, S. E., Rhea, S. A., & Hewitt, J. K. (2016). Stability and change in executive function abilities from late adolescence to early adulthood: A longitudinal twin study. *Developmental psychology*, 52(2), 326.
- Galindo, M. J., & Varela Cifuentes, V. (2014). Desempeño en el control inhibitorio en niños y niñas de 5 a 8 años con TDAH de la ciudad de Manizales.
- García García, E. (2007). Teoría de la mente y ciencias cognitivas. *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*, 17.

- García García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las Neuronas Espejo a la Teoría de la Mente. *Revista de psicología y educación*, 1(3), 69-89.
- García-Molina, A., Enseñat-Cantallops, A., Tirapu-Ustárroz, J., & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de neurología*, 48(8), 435-440.
- Gil, D., Fernández-Modamio, M., Bengochea, R., & Arrieta, M. (2012). Adaptación al español de la prueba de teoría de la mente Hinting Task. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 5(2), 79-88.
- Hales, R. E., & Yudofsky, S. C. (2000). Sinopsis de psiquiatría clínica: basada en The American Psychiatry Press, *DSM-IV, Tratado de psiquiatría*. Masson.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Hoyos De Los Ríos, O. L., Olmos Solís, K., & De Los Reyes Aragón, C. J. (2013). Flexibilidad cognitiva y control inhibitorio: un acercamiento clínico a la comprensión del maltrato entre iguales por abuso de poder. *Revista Argentina de clínica psicológica*, 22(3).
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion longitudinal association with mental-state talk young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Jodo, E., & Kayama, Y. (1992). Relation of a negative ERP component to response inhibition in a go/no-go task. *Electroencephalography & Clinical Neurophysiology*, 82, 477-482.
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7(13), 7-26.
- Leslie, A. M., Friedman, O., & German, T. P. (2004). Core mechanisms in 'theory of mind'. *Trends in cognitive sciences*, 8(12), 528-533.
- Lopera Restrepo, F. J. (2008). Funciones ejecutivas: aspectos clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 59-76.

- Maddio, S. L., & Greco, C. (2010). Flexibilidad Cognitiva para Resolver Problemas entre Pares¿
Difiere esta Capacidad en Escolares de Contextos Urbanos y
Urbanomarginales?. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1).
- Mary, A., Slama, H., Mousty, P., Massat, I., Capiat, T., Drabs, V., & Peigneux, P. (2016).
Executive and attentional contributions to Theory of Mind deficit in attention
deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology*, 22(3), 345-365.
- Milham, M. P., Erickson, K. I., Banich, M. T., Kramer, A. F., Webb, A., Wszalek, T., & Cohen,
N. J. (2002). Attentional control in the aging brain: insights from an fMRI study of the
stroop task. *Brain and cognition*, 49(3), 277-296.
- MINSA. (2019, 1 abril). El 81% de personas tratadas por autismo en Perú son varones.
Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/27103-el-81-de-personas-tratadas-por-autismo-en-peru-son-varones>
- Miranda-Casas, A., Baixauli-Fortea, I., Colomer-Diago, C., & Roselló-Miranda, B. (2013).
Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias
en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente. *Revista de Neurología*, 57(1),
S177-S184.
- Miyake, A. (2001). Individual differences in working memory: Introduction to the special
section. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 163.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. y Wager, T. D.
(2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex
frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Mora, M. P., González, A. I. C., Villagra, O. R., & Trias, J. F. (2009). Teoría de la mente en
niños preescolares: diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo/Theory of
mind in preschool children: sex differences and working memory capacity. *Actualidades
Investigativas en Educación*, 9(2).
- Orellana, G., & Slachevsky, A. (2013). Executive functioning in schizophrenia. *Frontiers in
psychiatry*, 4.

- Orozco-Hormaza, M., Sánchez-Ríos, H., & Cerchiaro-Ceballos, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 11(2), 427-440.
- Pena Garijo, J., Barrós Loscertales, A. R., Ventura Campos, N., Ruipérez Rodríguez, M. Á., Edo, S., & Ávila Rivera, C. (2011). Implicación del circuito corticoestriadotalámico en pacientes con trastorno obsesivo-compulsivo durante una tarea de control inhibitorio con contingencias de recompensa y castigo.
- Powell, L. J., & Carey, S. (2017). Executive function depletion in children and its impact on theory of mind. *Cognition*, 164, 150-162.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Ramos-Galarza, C., & Pérez-Salas, C. (2015). Relación entre el modelo híbrido de las funciones ejecutivas y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 299-314.
- Ramos-Galarza, C., & Pérez-Salas, C. (2017). Control inhibitorio y monitorización en población infantil con TDAH. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 117-130.
- Rivera, D., Morlett-Paredes, A., Peñalver Guia, A. I., Irias Escher, M. J., Soto-Añari, M., Aguayo Arelis, A., ... & García de la Cadena, C. (2017). Stroop Color-Word Interference Test: Normative data for Spanish-speaking pediatric population. *NeuroRehabilitation*, 41(3), 605-616.
- Sabbagh, S. S. (2008). Solución de problemas aritméticos redactados y control inhibitorio cognitivo. *Universitas Psychologica*, 7(1), 217-229.
- Sastre-Riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42 (2), 143-151.

- Shing, Y. L., Lindenberger, U., Diamond, A., Li, S. C., & Davidson, M. C. (2010). Memory maintenance and inhibitory control differentiate from early childhood to adolescence. *Developmental Neuropsychology*, 35(6), 679-697.
- Simón, M. (2010). Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S., & Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of cognitive neuroscience*, 10(5), 640-656.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of experimental psychology*, 18(6), 643.
- Tavares, D., & Freire, T. (2016). Flow experience, attentional control, and emotion regulation: contributions for a positive development in adolescents. *Psicología*, 30(2), 77-94.
- Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*, 7(1), 6-27.
- Tirapu-Ustárriz, J., & Muñoz-Céspedes, J. M. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de neurología*, 41(8), 475-484.
- Tirapu-Ustárriz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). Qué es la teoría de la mente. *Revista de neurología*, 44(8), 479-489.
- Uribe Ortiz, D. S., Gómez Botero, M., & Arango Tobón, O. E. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37.
- Vayas Abascal, R., & Carrera Romero, L. (2012). Disfunción ejecutiva: Síntomas y relevancia de su detección desde Atención Primaria. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 5(3), 191-197.
- Von Klitzing, K., Kelsay, K., Emde, R. N., Robinson, J., & Schmitz, S. (2000). Gender-specific characteristics of 5-year-olds' play narratives and associations with behavior ratings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 1017-1023.

- Wellman, H. M., Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
doi:10.1111/1467-8624.00304
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Zelazo, P., Muller, U., Frye, D. y Marcovitch, S. (2003). The development of executive function: Cognitive complexity and control-revised. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68, 93-119.
- Zilber, A. (2017). Teorías acerca de la Teoría de la Mente. El rol de los procesos cognitivos y emocionales. *Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 1-12.

Anexos

Anexo 1: PROTOCOLO DE EVALUACIÓN TEST DE FAUX PAS

Los participantes serán evaluados de manera grupal en sus aulas correspondientes. Cada participante recibirá una hoja de respuestas (anexo 1). Las instrucciones de la evaluación serán las siguientes:

“Ahora van a escuchar unas historias. Quiero que estén muy atentos porque después tendrán que responder a las preguntas que están en las hojas que les he entregado. Desde este momento está prohibido hablar con los compañeros o hacer comentarios, por lo que les pido que guarden silencio. ¿Alguien tiene alguna duda? Si alguno tuviera alguna pregunta durante el desarrollo de la prueba, levante su mano”.

En los audios (transcripción en el anexo 2) estarán las 10 historias de faux pas del test junto a las 10 historias control propuestas (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones & Plaisted, 1999, traducción de Grañana, Serrano & Alegri). Las historias estarán mezcladas aleatoriamente a través del programa Excel usando la formula “ALEATORIO.ENTRO(1, 20)”. Al tener algunos números repetidos, se usarán los 20 primeros que no se repitan.

Los audios, serán narrados con un lenguaje claro y pausado. El audio será detenido al terminar cada historia y se esperará a que todos los participantes terminen de responder las preguntas para continuar con el siguiente audio.

HOJA DE RESPUESTAS

1. Historia de Lucas

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Dónde ocurrió la historia?

d. ¿Sabía Lucas que Gonzalo era un cliente?

- () Sí
- () No

2. Historia de Ema

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Quién ganó la competencia?

d. ¿Alicia se dio cuenta que Ema no había escuchado los resultados de la competencia?

- () Sí
- () No

3. Historia de Elena

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Para quién era la fiesta sorpresa?

d. ¿Recordaba Nicole que la fiesta era sorpresa?

- () Sí
- () No

4. Historia sobre Mariana

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué acababa de comprar Marina?

d. ¿Stefanía sabía que lo que compro Marina era nuevo?

- () Sí
- () No

5. Historia de Jaime

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué le regaló Jaime a Ramiro para su cumpleaños?

d. ¿Recordaba Ramiro que Jaime le había dado el aeroplano para su cumpleaños?

- () Sí
- () No

6. Historia de Santino

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué le dio Santino a Roberto para su cumpleaños?

d. ¿Roberto sabía que Santino le había dado el juguete para su cumpleaños?

- () Sí

- () No

7. Historia de Miguel

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí

- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Dónde estaban hablando José y Pedro?

d. ¿Sabía José que Miguel estaba en los cubículos?

- () Sí

- () No

8. Historia de Andrea

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí

- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué le dijo la maestra a la clase al inicio de la historia?

d. ¿Sabía Andrea lo que conto la maestra a la clase?

- () Sí

- () No

9. Historia de Lilly

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿En casa de quién estaba Lilly?

d. ¿Sabía la Sra. Suarez que Lilly era una niña?

- () Sí
- () No

10. Historia de Betty

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué le contó la maestra a la clase al inicio de la historia?

a. ¿Sabía Betty lo que conto la maestra a la clase?

- () Sí
- () No

11. Historia de Yenny

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué acababa de comprar Yenny?

d. ¿Sabía Alicia que lo que compro Yenny era nuevo?

- () Sí
- () No

12. Historia de Sofía

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿En la casa de quien estaba Sofía?

d. ¿Sabía María que Sofía era una niña?

- () Sí
- () No

13. Historia sobre Ana

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Para quién era la fiesta sorpresa?

d. ¿Ana sabía que habían planeado una fiesta sorpresa?

- () Sí
- () No

14. Historia de Tiago

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Dónde ocurrió la historia?

d. ¿Sabía Tiago que Javier era un cliente?

- () Sí
- () No

15. Historia de Cata

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué clase de pastel había hecho Cata?

d. ¿Sabía el vecino de que era el pastel?

- () Sí
- () No

16. Historia de Diego

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué trabajo tiene la mamá de Diego?

d. ¿Joaquín sabía en que trabajaba la madre de Diego?

- () Sí
- () No

17. Historia de Karina

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué clase de pastel hizo Karina?

d. ¿Sabía el tío Tomás de que era el pastel?

- () Sí
- () No

18. Historia de Juana

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Quién ganó el concurso de historias?

d. ¿Sabía María que Juana no había escuchado los resultados de la competencia?

- () Sí
- () No

19. Historia de Juan

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Dónde estaban Ariel y Franco mientras hablaban?

d. ¿Ariel sabía que Juan estaba en los cubículos?

- () Sí
- () No

20. Historia de Roberto

a. ¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?

- () Sí
- () No

b. ¿Qué dijo que no debiera haber dicho?

c. ¿Qué trabajo tiene la mamá de Roberto?

d. ¿Sabía Clara que en trabajaba la mamá de Roberto?

• () Sí

• () No

ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN DE LOS AUDIOS

1. Lucas y Gonzalo estaban tomando un trago en un restaurant. Alan derramó su Coca Cola en el piso por accidente. Él dijo a Gonzalo “Oh, amigo, ¡derramé mi coca cola!” dijo Gonzalo. “Pediré otra”.
2. Toda la clase tomó parte en una competencia de cuentos. Ema realmente quería ganar. Mientras no estaba en la escuela, se anunciaron los resultados de la competencia: Alicia fue la ganadora. Al día siguiente, Alicia vio a Ema y le dijo: “lo siento por tu cuento”. “¿Qué quieres decir?” dijo Ema. “Oh, nada” dijo Alicia.
3. La madre de Elena estaba haciendo una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Elena. Ella invitó a Nicole y le dijo, “¡No le cuentes a nadie, especialmente Elena!”. El día antes de la fiesta Nicole y Elena estaban jugando juntas y Nicole rompió su vestido nuevo. “¡Oh!” dijo Nicole, “Iba a usar esto para tu fiesta.” “¿Qué fiesta?” dijo Elena. “Vamos” dijo Nicole “Vamos y veamos si mi mamá puede remendarlo.”
4. Marina acababa de mudarse a su nueva casa. Marina fue de compras con su mamá y compro una alfombra nueva para su habitación. Cuando Marina acababa de colocarla, su mejor amiga, Stefanía, llegó y le dijo, “Oh, tu nueva alfombra es igual que la mía nueva” Marina preguntó, “¿Te gusta la casa?”.
5. Jaime compró a Ramiro un aeroplano para su cumpleaños. Unos meses después, estaban jugando con él, cuando Jaime accidentalmente lo tiró. “No te preocupes” dijo Ramiro, “Nunca me gustó de todos modos. Alguien me lo regaló para mi cumpleaños”.
6. Santino le compró a Roberto un auto nuevo de juguete para su cumpleaños. Unos meses después, ellos estaban jugando, cuando se le cayó a Santino. “No te preocupes” dijo Roberto, “Sólo fue un accidente”.
7. Miguel estaba en un cubículo en el baño de la escuela. José y Pedro estaban en los lavatorios al lado. José dijo “Conoces al chico nuevo de la clase, su nombre es Miguel. ¡No se ve realmente raro!”. Miguel salió de los cubículos. Pedro dijo “Oh, hola Miguel, ¿vas a jugar fútbol ahora?”
8. La maestra Sra. Juárez tenía algo que decir a la clase, “Ustedes saben que Jorge de nuestra clase, bueno, está seriamente enfermo” ella dijo. Toda la clase estaba muy triste sentados

quietos cuando una pequeña niña, Andrea, llegó tarde. “Acabo de ir al dentista” ella dijo. La maestra le dijo “Siéntate y comienza a trabajar”.

9. Lilly tenía cabello corto castaño. Estaba en la casa de su tío Teo. Sonó el timbre. Era una vecina, la Sra. Suarez. La Sra. Suarez dijo “Hola”, luego miró a Lilly y le dijo “Oh, pienso que no conozco a esta niñita. ¿Cómo es tu nombre?” El tío Teo dijo “¿Alguien quiere té?”
10. La maestra Sra. Guemes tenía algo que contar a su clase, “Uno de los niños de nuestra clase, Simón, está muy enfermo” ella dijo. Toda la clase estaba muy triste y sentados quietos cuando una pequeña niña, Betty, llegó tarde. “Han escuchado mi nueva broma de gente enferma?” ella preguntó. La maestra le dijo “Siéntate y vamos a trabajar”.
11. Yenny se acababa de mudar a su nuevo hogar. Ella fue de compras con su mamá y compró unas cortinas nuevas. Cuando Yenny las acababa de colgar, su mejor amiga Alicia vino y le dijo, “Oh, esas cortinas son horribles, espero compres unas nuevas”. Jenny preguntó “¿te gusta el resto de mi cuarto?”
12. Sofía tiene pelo rubio corto. Estaba en la casa de su tía Carola. Sonó el timbre. Era María, una vecina. María dijo “Hola”, luego miró a Sofía y dijo “Oh, creo que no conozco a este pequeño muchacho. ¿Cómo te llamas?” La tía Carola dijo “¿Quién quiere una taza de té?”
13. La madre de Ana estaba haciendo una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Ana. Ella invitó a Valeria y le dijo “¡no le digas a nadie, especialmente no a Ana!”. El día antes de la fiesta, Ana y Valeria estaban jugando juntas y Ana manchó su nueva chomba. “¡Oh!” dijo Ana, “mi mamá se va a enojar”. “No te preocupes” dijo Valeria. “Vamos a ver si mi mamá puede limpiarla”.
14. Tiago estaba en un restaurant. El derramó el café en el piso por accidente. Javier era otra persona que estaba en el restaurant, parado al lado de la caja esperando para pagar. Tiago se acercó a Javier y le dijo “Lo siento mucho, pero he derramado mi café. ¿Sería posible que fuera a pasar el trapo?”
15. Cata ayudó a su mamá a hacer un pastel de fruta para su vecino cuando el vino a visitarlas. Ella lo llevó afuera de la cocina. “Lo hice sólo para ti”, dijo Cata. “Mmm” contestó su vecino. “Se ve buenísimo. ¡Yo adoro los pasteles, especialmente de fruta!”

16. Diego acababa de comenzar en una escuela nueva. Él le dijo a su nuevo amigo, Miguel, “Mi mamá es maestra de esta escuela”. Luego vino Joaquín. “Odio la escuela” les dijo, “es tan pequeña” “¿Quieres venir a jugar? Miguel le preguntó a Joaquín, “No” contestó “No me siento bien”.
17. Karina ayudo a su mamá a hacer un pastel de manzana para su tío que los vino a visitar. Ella lo llevó desde la cocina. “lo hice sólo para ti” dijo Karina. “Mmm”, contesto el tío Tomás, “eso se ve delicioso. ¡Yo adoro los pasteles, excepto el de manzana, por supuesto!”
18. Toda la clase tomo parte de un concurso de poesía. Juana realmente quería ganar. Mientras no estaba, se anunciaron los resultados de la competencia. María era la ganadora. Al día siguiente, Juana se chocó con María. María dijo “¿Cómo te sientes?”, “Bien, gracias” dijo Juana. “Oh, bien” dijo María.
19. Juan estaba en uno de los cubículos del baño de su escuela. Ariel y Franco estaban en los lavatorios al lado. Ariel dijo “Conoces al muchacho nuevo de la clase, su nombre es Juan. ¡No es genial!”. Juan salió de los cubículos. Franco dijo “Oh, hola Juan. ¿Vas a jugar fútbol ahora?”.
20. Roberto acababa de comenzar en una escuela nueva. Él dijo a su nuevo amigo, Andrés, “mi mamá es la señora del kiosco en esta escuela”. Luego Clara vino y dijo: “Odio las señoras de los kioscos. Son horribles.” “¿Quieres que vayamos a jugar por ahí?” Andrés le preguntó a Clara. “No” contestó ella “no me siento muy bien”.

Anexo 3: Ficha para validación por expertos del Faux Pas test

Norman Darío López Velásquez Ph.D

El test de “faux pas” tiene la finalidad de medir la capacidad de teoría de la mente en niños de 7 a 11 años. Esta prueba consta de 20 historias, 10 que corresponden al “faux pas” pues presentan una metida de pata por parte de alguno de los personajes de la historia; y 10 historias de control. Es prueba se realiza a través de audios, para que todos los niños escuchen lo mismo. Originalmente se evaluaba de forma individual, pero se adaptó algunas preguntas para que pueda ser aplicada de forma grupal y respondida de forma escrita. A continuación, le pedimos que indique si en su opinión experta cree que las historias miden la capacidad de teoría de la mente o si sirven adecuadamente como historias de control; y si le parece que el lenguaje utilizado es adecuado para una muestra de niños peruanos en el rango de edad ya mencionado. Se adjunta a esta ficha la traducción original de la prueba y los cambios realizados para adaptar la prueba a esta población y a la evaluación grupal. Así mismo, requerimos que indique si la hoja de respuestas le parece adecuada.

| Items | Sí | No |
|---|----|----|
| 1. Historia de Lucas: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 2. Historia de Ema: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 3. Historia de Elena: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 4. Historia sobre Mariana: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 5. Historia de Jaime: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 6. Historia de Santino: | | |
| • La historia sirve como control | x | |

**Relación entre control inhibitorio y teoría de la mente en niños de tercer
y cuarto grado de primaria de un colegio privado de Arequipa**

| | | |
|---|---|--|
| • Es comprensible | x | |
| 7. Historia de Miguel: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 8. Historia de Andrea: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 9. Historia de Lilly: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 10. Historia de Betty: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 11. Historia de Yenny: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 12. Historia de Sofía: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 13. Historia sobre Ana: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 14. Historia de Tiago: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 15. Historia de Cata: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 16. Historia de Diego: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 17. Historia de Karina: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 18. Historia de Juana: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 19. Historia de Juan: | | |
| • La historia sirve como control | x | |

| | | |
|---|----|--|
| • Es comprensible | x | |
| 20. Historia de Roberto: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| ✓ En general, ¿usted aprueba las modificaciones al test original? | SI | |

Observaciones:

Es un buen trabajo. Definitivamente, sirve mucho cuando se escucha, pero cuando se pide leer puede generar o demandar mayor esfuerzo atencional.

Marcio Fernando Soto Añari Ph.D

El test de “faux pas” tiene la finalidad de medir la capacidad de teoría de la mente en niños de 7 a 11 años. Esta prueba consta de 20 historias, 10 que corresponden al “faux pas” pues presentan una metida de pata por parte de alguno de los personajes de la historia; y 10 historias de control. Es prueba se realiza a través de audios, para que todos los niños escuchen lo mismo. Originalmente se evaluaba de forma individual, pero se adaptó algunas preguntas para que pueda ser aplicada de forma grupal y respondida de forma escrita. A continuación, le pedimos que indique si en su opinión experta cree que las historias miden la capacidad de teoría de la mente o si sirven adecuadamente como historias de control; y si le parece que el lenguaje utilizado es adecuado para una muestra de niños peruanos en el rango de edad ya mencionado. Se adjunta a esta ficha la traducción original de la prueba y los cambios realizados para adaptar la prueba a esta población y a la evaluación grupal. Así mismo, requerimos que indique si la hoja de respuestas le parece adecuada.

| Items | Sí | No |
|---|----|----|
| 21. Historia de Lucas: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 22. Historia de Ema: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 23. Historia de Elena: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 24. Historia sobre Mariana: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 25. Historia de Jaime: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 26. Historia de Santino: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 27. Historia de Miguel: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |

Relación entre control inhibitorio y teoría de la mente en niños de tercer y cuarto grado de primaria de un colegio privado de Arequipa

| | | |
|---|---|--|
| • Es comprensible | x | |
| 28. Historia de Andrea: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 29. Historia de Lilly: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 30. Historia de Betty: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 31. Historia de Yenny: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 32. Historia de Sofía: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 33. Historia sobre Ana: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 34. Historia de Tiago: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 35. Historia de Cata: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 36. Historia de Diego: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 37. Historia de Karina: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 38. Historia de Juana: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 39. Historia de Juan: | | |
| • La historia sirve como control | x | |
| • Es comprensible | x | |
| 40. Historia de Roberto: | | |
| • Mide la capacidad de teoría de la mente | x | |

**Relación entre control inhibitorio y teoría de la mente en niños de tercer
y cuarto grado de primaria de un colegio privado de Arequipa**

| | | |
|---|----|--|
| • Es comprensible | x | |
| ✓ En general, ¿usted aprueba las modificaciones al test original? | SI | |

Observaciones:

Anexo 4: Consentimiento Informado para Padres de Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia del Colegio XXXX conocimiento acerca de una investigación a realizar con los alumnos de clase 3 y 4, con una clara explicación de la naturaleza de la misma, y para obtener su autorización para la participación de sus hijos.

La presente investigación es conducida por Andrea Stefania Cuenca Panato, exalumna de la Universidad Católica San Pablo. El objetivo de este estudio es determinar si existe una relación entre las capacidades de control inhibitorio (autocontrol) y la teoría de la mente (atribución de estados mentales), los cuales son conceptos relacionados al funcionamiento cognitivo.

Si usted accede a que su menor hijo(a) participe en este estudio, se le pedirá a su hijo(a) realizar dos test, uno de teoría de la mente (Faux Pas test) y otro de control inhibitorio (test de Stroop). Su realización tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo de la hora de tutoría y 5 minutos de una clase que corresponde a un curso no básico.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Pero cabe resaltar que las evaluaciones que se les tomara a los niños son importantes, al permitirnos conocer mejor las necesidades educativas de su hijo(a), por lo que se podrán tomar medidas que mejoren su ámbito escolar. La información que se recoja será confidencial para los propósitos de la investigación por lo que las pruebas serán guardadas bajo absoluta reserva en el área de psicopedagogía del colegio XXXX, para que el padre de familia que lo desee pueda obtener los resultados de su menor hijo(a).

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, puede retirar a su hijo(a) del proyecto sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos la autorización de participación.

Yo, _____, acepto que mi menor hijo(a)
_____ participe en esta investigación.

Marcar (x):

☐

He leído toda la información del **Consentimiento Informado para Padres de Participantes de Investigación**.

Firma del
Padre/madre/tutor

Fecha

Por favor regresar este desglosable al colegio con su hijo(a).

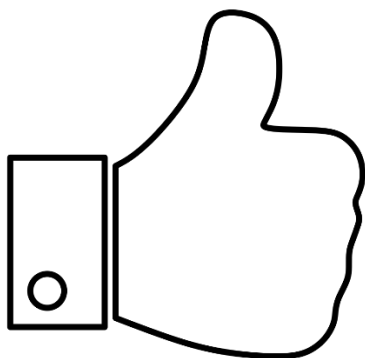
Anexo 5: Asentimiento Informado para Alumnos

Querido _____, a través de esta carta quisiera pedirte tu ayuda con un proyecto para conocer mejor como es que trabaja tu cerebro.

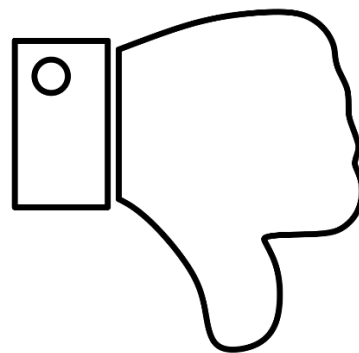


Lo que tienes que hacer es resolver dos test muy sencillos; uno se hará en hora de tutoría y para el otro se te pedirá que vayas a psicopedagogía un tiempo muy corto. Al terminar con estos test recibirás un premio.

Si quieres ayudar a la Frau Andrea pinta el pulgar arriba (me gusta) y si prefieres no hacerlo, pinta el pulgar abajo (no me gusta).



Me gusta



No me gusta